

LES MANUELS DE FRANCAIS AU FEU DES CRITIQUES

Annie LE FUSTEC
Pierre SIVAN

Le propos de cette contribution est d'étudier les discours tenus sur les manuels de français depuis le début des années 70.

Précisons d'abord les limites du travail réalisé. L'expression « manuels de français » recouvre des réalités différentes selon les périodes prises en compte et selon les niveaux d'enseignement. Il peut s'agir de livres de lecture, de grammaires, de morceaux choisis (ou anthologies), d'histoires littéraires, de méthodologies, ou d'ouvrages regroupant plusieurs de ces domaines (parfois dénommés « livre unique »). Les travaux sur les manuels de français langue étrangère n'ont pas été pris en compte.

« Discours sur les manuels », plutôt que « recherches ». Nous avons en effet étendu notre analyse à des publications qui ne relèvent pas de la recherche *stricto sensu*, mais qui pourtant ont eu un retentissement certain dans la manière dont le manuel de français a été par la suite perçu, analysé et utilisé.

Nous n'avons pas traité séparément les analyses qui font du manuel leur objet central, et celles qui, ayant un propos central autre – les études sur la réception d'un auteur, par exemple – examinent, parmi d'autres lieux d'observation, la manière dont il est présent dans les manuels. Ce dernier type de discours sur les manuels est d'ailleurs assez difficile à repérer; il semble pouvoir apparaître presque partout, et son recensement méthodique dépassait nos possibilités.

Dans les documents que nous avons dépouillés, les corpus de manuels étudiés sont extrêmement divers. Leur taille va d'un seul ouvrage, considéré comme emblématique – « le » Bled ou « le » Lagarde et Michard – à plusieurs dizaines, voire plusieurs centaines. Il peut s'agir de manuels contemporains de l'étude, ou au contraire de manuels anciens – tout particulièrement ceux de "l'Ecole républicaine" des années 1870-1914, souvent étudiés pour des raisons que nous essaierons de préciser. Les réformes des programmes, qui voient des floraisons de nouveaux manuels, entraînent de nombreuses analyses synchroniques. D'autres études procèdent par comparaisons diachroniques.

Leurs méthodes d'investigation sont des analyses de contenu, plus ou moins rigoureuses, généralement qualitatives. Elles sont tantôt globales, quand le manuel est pris comme un discours d'ensemble cohérent, ou quand il s'agit d'en évaluer l'utilité pratique du point de vue de l'institution (par exemple dans l'enquête de Poitiers en 1986), tantôt ciblées, soit sur un point de savoir, soit sur une des composantes du manuel.

Nous avons tenté quelques ébauches de périodisation, à l'aide en particulier des recensions des banques de données de l'INRP – DAF (Didactique et Acquisition du Français langue maternelle) et EMMANUELLE –, ainsi que des études du BIMS (Bulletin d'information sur les manuels scolaires), à partir de 1986. Les résultats demanderaient à être précisés et consolidés.

Nous avons analysé les trois approches les plus fréquentes : les approches idéologiques, épistémologiques et didactiques. Il serait tentant d'y voir une périodisation, et ce ne serait pas inexact, en termes de dominante. Mais ce serait schématique : la réalité est évidemment complexe, les approches se mêlent, dérivent les unes des autres, ont des conséquences les unes sur les autres. Globalement, tous les discours que nous avons étudiés se veulent « progressistes », soucieux de donner aux élèves ce qui leur conviendra le mieux, de leur

transmettre des savoirs rigoureux, de leur éviter l'échec, et même, folle ambition, de les rendre heureux !

Dernière précision enfin : notre propre parcours dans les « discours sur les manuels » n'est pas non plus une « recherche » à caractère scientifique. Nous n'en avons ni le temps ni les moyens. Il s'agit donc de constats et de remarques modestes, inspirés par une lecture attentive des documents cités dans la bibliographie. De là pourraient naître des idées de recherches, auxquelles il reviendrait d'appliquer des méthodes d'investigation plus rigoureuses, et d'étudier plus méthodiquement tous ces écrits, dont les qualités et les faiblesses méritent qu'on continue à les méditer.

La critique idéologique des manuels de français

L'approche idéologique domine la période qui suit les événements de Mai 68. Elle est surtout le fait d'enseignants de terrain, militants politiques ou pédagogiques, et de quelques universitaires. Les publications se font dans des revues spécialisées, comme *Littérature*, ou la *Revue de linguistique appliquée* ou dans des revues militantes comme les *Cahiers pédagogiques* (animés par les CRAP, Centres de recherche et d'action pédagogique) ou *Le Français aujourd'hui* (revue de l'AFEF, Association française des enseignants de français).

Les critiques se revendiquent d'une pensée progressiste, souvent d'inspiration marxiste. Elles considèrent globalement que les manuels sont porteurs par nature d'une idéologie conservatrice qu'il s'agit de débusquer. Cette entreprise de dévoilement s'appuie sur les théories philosophiques, anthropologiques ou sociologiques de maîtres à penser comme Michel Foucault, Roland Barthes ou Pierre Bourdieu.

Nous examinerons quelques-uns des points de cristallisation des critiques, puis nous essaierons de dégager les postulats qui les sous-tendent.

Critique de la représentation du monde

Le premier reproche fait aux manuels, particulièrement aux livres de lecture de l'école primaire, c'est de donner du monde une représentation « déréalisée ».

Le monde économique

Les manuels sont accusés d'être passéistes. Ils font par exemple une place essentielle au monde rural, au moment où l'urbanisation se développe partout. Les élèves ne sont absolument pas préparés à comprendre la société dans laquelle ils auront à s'insérer, et encore moins à y devenir des acteurs économiques actifs. François Mariet (1982) en fait une démonstration fouillée dans un article au titre évocateur *La formation d'une inculture*. Le dépouillement de 33 manuels de lecture du cours moyen, publiés entre 1968 et 1978, lui permet de dresser le tableau des réalités économiques sur-représentées (professions agricoles ou métiers prestigieux, transports et petit commerce, caisses d'épargne, institution scolaire) et de celles qui sont occultées (cadres, techniciens et ouvriers, activités industrielles, entreprises et banques, enseignement professionnel).

Les hiérarchies sociales

Les manuels sont également accusés de véhiculer des préjugés sociaux : discrimination à l'égard des femmes, occultation du sort des ouvriers, gommage ou idéalisation de la hiérarchie. Patrice Quéréel (1976) démonte ainsi le fonctionnement idéologique de trois extraits de roman proposés dans un livre de lecture de CM1 paru en 1970 : il s'y construit une figure mythique de l'ingénieur Christian Maréchal (mi-chrétien, mi-soldat), encadrant des travailleurs algériens chosifiés, avec l'aide muette de trois contremaîtres dociles.

Critique du conditionnement moral et politique

Une morale conservatrice

Tous les auteurs soulignent l'importance des valeurs morales dans les choix de textes de lecture. Emmanuel Fraisse (1997) les étudie dans les anthologies publiées entre 1872 et 1923, en montrant qu'elles font émerger une "littérature scolaire" dont les critères moraux – textes moralisateurs, patriotiques ou humanitaires – sont les fondements.

Sous couvert de laïcité, les valeurs véhiculées par les textes ne contreviennent pas à la morale religieuse. C'est le constat d'Yves Mollier (1993). Analysant trois manuels du cours moyen de Guyau, parmi les plus vendus entre 1890 et 1900, il y découvre une morale consensuelle, qui marie idée républicaine, voire socialiste, et idée chrétienne, au point qu'il risque la formule de « syncrétisme des opinions républicaines » : « Honnêteté du travailleur, culte de la famille, sainteté du mariage, vertus de l'épargne, respect de l'ordre et des hiérarchies sociales dans le but de modeler des conduites socialement admises ».

Une entreprise de conditionnement politique

Les manuels sont accusés de contribuer à la fabrication de citoyens parfaitement conformes aux attentes du régime politique en place. La démonstration est souvent faite à partir du modèle de l'École républicaine, qui voit se mettre en place de manière affichée un enseignement dont le contenu doit renforcer l'attachement aux valeurs de la République, mais aussi de façon plus restreinte, à la politique qu'elle mène. On découvre ainsi comment les manuels confortent les sentiments pro-colonialistes, ou revanchards. Dominique Maingueneau (1979) montre que la structure même des phrases d'un livre de grammaire tend à assimiler le statut colonial de l'Algérie à une donnée de nature, au même titre que la possession de ressources minières ou pétrolières.

Critique des choix idéologiques

Les manuels sont accusés de véhiculer des valeurs encore plus perverses au plan idéologique, en promouvant subrepticement des choix fondamentaux : une vision idéaliste du monde, une vision humaniste de l'homme, une dénégarion systématique de l'Histoire.

Roland Barthes au colloque de Cerisy (1971), dénonçait, dans « un manuel » non nommé la pratique de l'assimilation : assimilation de l'homme à l'œuvre, assimilation de la personnalité au style, assimilation de la forme littéraire à l'« expression du sujet ». Prolongeant cette critique, un important article de Pierre Kuentz (1972), dans la revue *Littérature*, dresse le réquisitoire le plus implacable contre ce qu'il appelle le « livre unique », dont le Lagarde et Michard est le représentant le plus éminent. Par une analyse serrée du fonctionnement des composantes de ce discours, il montre comment les textes y sont présentés comme de purs objets de consommation, coupés de leur contexte d'émergence et de leurs conditions de production, exclusivement attribués à un auteur autonome dont l'élève est invité à apprendre la biographie, à comprendre et à épouser la psychologie et la sensibilité. Ce dressage façonnerait la posture requise du consommateur passif, dépourvu d'esprit critique, prêt à vénérer le patrimoine littéraire national et à avaler les messages de la publicité et de l'information officielle. Le manuel se voit accuser de répandre « l'innéisme » et « l'humanisme le plus traditionnel », de nier le travail de production et ses conditions historiques, de faire de la littérature une religion, conformément aux conceptions et aux intérêts de la bourgeoisie triomphante.

Dans le premier numéro de la revue *Pratiques* (1974) André Petitjean entreprend à son tour de construire « une théorie de l'idéologie d'un manuel scolaire, le Lagarde et Michard » en se

concentrant sur « le cas Diderot ». Il montre comment la supposée neutralité du manuel dissimule des jugements de valeur qui transparaissent dans les notices biographiques d'auteurs, la présentation des textes et les questionnements. Ainsi, Lagarde et Michard stigmatisent la « grossièreté » et le « matérialisme » de Diderot. Les choix idéologiques se travestissent en jugements esthétiques.

Un certain nombre de ces critiques, bien caractéristiques des années 70, proviennent d'observations très limitées qui ne sauraient toujours être considérées comme des recherches. Yves Reuter (1999) parle de cette période comme d'une « préhistoire » au cours de laquelle « les manuels sont apparus comme emblématiques des prescriptions institutionnelles, des théories surannées, des pratiques, de leurs effets, etc. », ce qui, ajoute-t-il par parenthèse, « permettait d'économiser nombre de recherches précises sur tous ces points ».

Bien souvent, c'est le principe même du manuel qui est contesté. Il est considéré comme intrinsèquement mauvais, puisqu'il fait partie du « système » à deux titres : en tant que relais des *Instructions Officielles*, moyen d'action idéologique de masse mis en oeuvre par l'Etat, il contribue à l'embrigadement des esprits. En tant que produit mis sur le marché scolaire par les éditeurs, il entre dans la logique marchande et contribue à la domination du grand capital.

La conclusion logique est qu'il ne saurait y avoir de bon manuel dans ce « système ». Tout un courant réclame donc leur disparition sur ces critères idéologiques. Les *Cahiers pédagogiques* animent pendant plusieurs années une campagne sur ce thème, qui culmine avec les numéros « Manuels : danger ! » (mars 1975) et « Apprendre sans manuel » (1978). En 1982 encore, Patrice Quéréel, publiant un ouvrage sur l'idéologie dans les manuels de lecture de l'école élémentaire, l'intitule d'un provocant *Au feu les manuels !*

Cette position s'alimente aussi aux courants de pédagogie nouvelle, qui tendent à privilégier ce qui vient de l'élève lui-même, ou du groupe qu'il constitue avec sa classe. On rejoint les courants qui donnent la primauté au vécu des élèves, à leur spontanéité : Brigitte Martres-Sicard (1975) déplore ainsi que l'on « étouffe les élèves de CET de discours tout faits, alors qu'ils possèdent un capital de récits à venir : ceux de leur vie, ceux de l'épopée ouvrière, ceux des champs du monde... »

Nous verrons que d'autres approches parviennent par des voies différentes à la même condamnation.

Les approches épistémologiques

Les approches d'ordre théorique ou épistémologique viennent majoritairement du monde universitaire. Elles impliquent aussi des « enseignants de terrain » soucieux de réfléchir sur leurs objets d'enseignement.

Les théories de référence sont celles qui dominent au moment de l'étude : pour les linguistes, il s'agit surtout des travaux de Chomsky et de Jakobson, puis de Benveniste et Austin ; pour les littéraires seront invoqués les noms de Barthes, Todorov, Greimas, Genette, Bakhtine, Jauss, Eco, Bourdieu... Dans cette perspective, les manuels scolaires sont examinés essentiellement du point de vue de leurs contenus scientifiques ; les chercheurs les comparent avec les savoirs savants qu'ils produisent ou voient émerger dans leurs domaines de compétence. A ce jeu, bien sûr, les manuels sont presque toujours perdants.

Lacunes et déformations

La critique la plus immédiate consiste à constater qu'une notion linguistique importante, une œuvre essentielle sont absentes du manuel observé. Ignorance des auteurs, ou choix délibéré, cette absence est considérée comme un manque préjudiciable. On voit ainsi Ferran (1982)

pointer l'absence dans les manuels de 4^e de certains auteurs de science-fiction qu'il juge essentiels, ou Olivier Bivort (1994) chercher – parfois en vain – la présence de Rimbaud dans plus d'un siècle de manuels. Dans le domaine grammatical, on insiste sur les lacunes dans l'abord des notions étudiées. Marie-Laure Elalouf (1988) remarque ainsi l'emploi fréquent de l'adverbe « généralement » dans les manuels : manière d'avouer implicitement au lecteur que l'ensemble des propriétés de la notion présentée ne figure pas dans le chapitre. On reproche aussi des oublis d'attribution, qui tendent par exemple à « naturaliser les savoirs », ou des omissions de mentions dont la portée a du sens, comme l'absence d'information sur les traducteurs des textes de littérature étrangère .

Dans les manuels de langue, des erreurs sont fréquemment repérées : confusions terminologiques, définitions peu sûres ou peu opératoires, cas de généralisations trop rapides que la critique invalide par des contre-exemples, approche partielle des phénomènes étudiés.¹ Dans les manuels de littérature, il peut s'agir d'erreurs tenant à la datation, à l'établissement des textes. A l'inverse, à l'exemple de Louis Gemenne (1995) dans son étude du traitement de Chrétien de Troyes dans les anthologies, on se félicite de tentatives « de prise en compte scientifique » des faits littéraires.

Les failles, les lacunes ou les choix discutables des manuels sont fréquemment utilisés, dans des analyses de type idéologique, à titre de révélateurs. On trouve par exemple des études nombreuses sur la place et le traitement des grands auteurs « républicains » que sont Hugo, Molière, La Fontaine, ou sur le statut d'œuvres majeures : René de Chateaubriand, *Les Confessions* de Rousseau, *Les Fleurs du Mal*². Olivier Bivort (1994), traitant du cas Rimbaud relie à des préoccupations moralisantes l'occultation partielle des données biographiques sulfureuses, l'absence du Rimbaud frondeur ou érotique. Mais il relève aussi les changements d'approche intervenant dans les années 80, en particulier l'ouverture au discours critique contemporain.

Savoirs obsolètes

Les spécialistes des sciences du langage se sont longtemps désolés de voir persister dans les manuels ce « savoir » plein de défauts qu'est la grammaire dite « scolaire ». Pour Hélène Huot (1981), comme pour de nombreux linguistes, l'enseignement de la langue en France, tel qu'il apparaît dans les manuels, est prisonnier de traditions dont il ne parvient pas à se défaire. Sur ce problème, l'ouvrage d'André Chervel (1977) *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français* a fait figure de référence. Chervel y dénonçait une grammaire scolaire tout entière conçue et tournée vers l'apprentissage de l'orthographe ; il montrait le caractère souvent illogique, voire bricolé de son mode de fonctionnement, il dénonçait ses catégories hasardeuses, ses étiquettes parfois aberrantes. Or cette grammaire traditionnelle et ses cadres de pensée surannés survivent, ou ont survécu, par l'intermédiaire des manuels. L'introduction dans les pratiques scolaires de méthodes et de concepts empruntés à des courants linguistiques, même encouragée par les *Instructions Officielles*, se serait heurtée constamment à cette résistance de la tradition. La liste est longue des notions constitutives de cette grammaire traditionnelle qui ne résistent pas à l'examen et aux manipulations de la linguistique moderne, comme la notion de « complément », par exemple. De même l'enseignement de l'orthographe reste marqué par le « phénomène Bled » étudié par Daniel Berlion (1984) : exemple de manuel indéradicable, pourtant resté hermétique à toutes les descriptions scientifiques de l'orthographe française.

¹ Voir par exemple J. Authier, A. Meunier (1977), G. Petiot (1977), H. Huot (1981)

² Voir J.F. Deljurie (1972) et R. Fayolle (1972 et 1978)

Dans le domaine littéraire, les critiques portent également sur le caractère daté des références littéraires. R. Gilet (1991) montre dans des notices biographiques consacrées à La Fontaine la persistance d'affirmations stéréotypées sur la distraction du poète, ou sur la présentation des *Contes*, qui se perpétuent au fil des manuels depuis la thèse de Taine ou celle de Clarac. Il en conclut que « le conformisme du goût se double d'un conformisme des savoirs ».

« Hétéroclisme »

Quand les théories linguistiques modernes pénètrent les manuels, les problèmes n'en disparaissent pas pour autant. Tantôt ces théories sont intégrées à des cadres d'analyse empruntés à la grammaire traditionnelle, tantôt elles sont mêlées à d'autres théories concurrentes ou incompatibles. Dans tous les cas, elles se trouvent dénaturées et donc peu opératoires³.

Pour expliquer cet échec, Hélène Huot (1981, 1989) met en cause l'incompétence relative des auteurs de manuels recrutés par les éditeurs. Peu ou mal formés à la linguistique, ces auteurs se seraient contentés de jouer le rôle de vulgarisateurs, sans être véritablement à même d'opérer la transposition nécessaire entre savoirs de référence et savoirs enseignés. Ces ignorances expliquent également l'absence de cohérence entre les théories de référence et leur application pratique. De plus, les auteurs de manuels restent prisonniers de conceptions traditionnelles de la grammaire, ce qui les conduit à opérer des mélanges peu heureux entre apports linguistiques, classifications et exercices relevant de la classique grammaire scolaire.

Les manuels de langue résisteraient donc à la novation ou se contenteraient trop souvent d'un habillage pseudo-linguistique. Ainsi, Roger Nussbaum (1995), en comparant le traitement de l'inversion du sujet dans un manuel de 1978 et dans un manuel de 1987, constate que, malgré la rénovation de l'enseignement de la langue inscrite dans les programmes, les deux manuels ne présentent pas de différences significatives dans leur présentation du problème et se révèlent, à son jugement, aussi peu pertinents l'un que l'autre.

Il en va de même, pour des raisons différentes, dans les manuels de littérature. Claudette Oriol-Boyer (1990) ironise sur la manière dont des manuels essaient de présenter le Nouveau Roman : « On peut lire », écrit-elle, « un résumé stupéfiant de *La Modification* dans le plus pur style réaliste (on croit lire un roman de Balzac !). [...] Le manuel suivant "sauvera" Butor en insistant sur le côté roman psychologique ». Le même exemple du Nouveau roman est travaillé par Suzanne Joncheray (1997), pour montrer la persistance dans les manuels de notions à son avis caduques comme celle de genre littéraire, en particulier quand il s'agit de rendre compte des formes modernes qui s'appliquent à en subvertir les codes. Même quand le manuel s'efforce de présenter les textes dans leur étrangeté, il adopte des dispositifs – de notes lexicales, par exemple – qui s'emploient à « traduire » la nouveauté en termes familiers, pour réduire les écarts, et ramener coûte que coûte l'inconnu au connu.

Conceptions normatives, théories inadéquates

Du point de vue linguistique, au-delà de la présence de telle ou telle théorie, c'est toute une conception de la langue qui est fréquemment dénoncée. Les manuels sont accusés d'en rester à une description partielle de la langue – réduite à la langue écrite normée – au détriment d'une prise en compte des autres écrits et surtout de la langue orale et des variations langagières de tous ordres. De Geneviève Petiot (1997) à Caroline Masseron (2001), on constate la faible

³ F. Sitri, F. Reboul (1998) proposent un bon exemple de ces mécanismes à propos de la notion d'énonciation dans les manuels de grammaire du secondaire.

prise en compte du français parlé, qu'il s'agisse de l'observation des phénomènes langagiers proposés dans les leçons ou des énoncés figurant comme supports aux exercices.

Le principal reproche dans le domaine littéraire, du moins jusqu'aux années 90, concerne la conception du texte comme prétexte. Qu'il soit abordé comme reflet de la vie et de la sensibilité de l'auteur, ou comme reflet du monde, le texte est trop souvent un point de départ vers le hors texte biographique, géographique, psychologique, etc. comme le montre Claudette Oriol-Boyer (1990) pour des questionnaires ou des commentaires d'extraits du Nouveau Roman. C'est également ce qui justifie le rejet du thématisme, auquel les manuels sacrifient trop volontiers. Les auteurs de manuels sont accusés d'avoir des conceptions dépassées de la littérature, qui ne prennent pas en compte les acquis de la théorie littéraire la plus récente : structuralisme et formalisme dans les années 70-80, sociocritique et linguistiques du discours dans les années 90.

Corpus trop restreints

La question de la place à accorder aux textes issus de la paralittérature (roman policier, science-fiction, bande dessinée, littérature de jeunesse) et aux textes non littéraires (textes documentaires, presse, essais sociologiques) a aussi suscité polémiques et débats. Souvent fondées sur des soupçons d'ordre idéologique, les critiques s'appuient également sur les réflexions théoriques concernant la définition problématique de la littérarité, ou la définition des genres de discours. Ces débats conduisent à observer les manuels selon le critère de l'équilibre entre textes littéraires et non littéraires, de même qu'entre genres nobles et « mauvais genres »⁴ ou encore sur la place accordée à l'image – tantôt purement décorative, et donc condamnée, tantôt elle aussi traitée comme un discours, comme un langage⁵.

La notion de « discours », triomphante dans les textes officiels du collège à partir de 1996, est censée conduire à un dépassement de toutes ces frontières, et à une révolution dans l'approche de l'enseignement du français. On regardera donc avec attention comment les manuels intègrent cette notion, quelle place ils lui accordent. Elle est intimement liée à l'introduction du décroisement dans l'enseignement, qui a de nombreuses répercussions au plan didactique. C'est logiquement sur ce plan didactique que vont se placer les observateurs dans la dernière période, celle des années 1995-2004.

Ces critiques du contenu théorique des manuels impliquent elles aussi des conclusions fortement nuancées quant à leur utilité.

Soit le manuel scolaire est jugé par nature inapte à prendre en compte les nouveautés sur le plan de la théorie comme de la littérature. Citons Claudette Oriol-Boyer (1990), à propos d'un ouvrage qu'elle juge pourtant plutôt bon : « Ce manuel est exemplaire pour montrer *comment les remarques* les plus justes faites sur le Nouveau Roman *sont détournées de leur portée par leur insertion* dans un manuel d'histoire littéraire » (c'est l'auteur qui souligne). Mode de transposition forcément insatisfaisant, le manuel est donc, par principe, condamnable. Notons que l'utilisation persistante des manuels dans les classes, ne s'expliquerait alors que par le peu d'exigence intellectuelle des enseignants, ou – hypothèse plus indulgente – par leur manque de formation. Les remarques un peu dédaigneuses ou ironiques à l'égard des « enseignants de terrain » sont d'ailleurs souvent perceptibles.

Soit le manuel est apte à devenir un outil d'enseignement acceptable à condition d'être élaboré par des spécialistes, capables d'opérer l'indispensable transposition didactique. C'est, par exemple, le point de vue d'Eric Genevay et Jacqueline Authier-Revuz (1998) jugeant que les spécialistes sont les plus à même de simplifier, d'aller à l'essentiel et d'éviter le

4. P. Ferran (1982)

5. F. Demougin (2003).

« fétichisme terminologique ». Des théoriciens, en particulier des linguistes, comme Patrick Charaudeau ou Georges Molinié⁶ ont ainsi accepté de parrainer ou de rejoindre des équipes d'auteurs de manuels de grammaire – stratégie éditoriale, certes – mais qui montre un rapprochement des points de vue entre scientifiques et enseignants de terrain. On pourrait néanmoins se demander, avec Yves Reuter (1999), s'il n'y aurait pas là un bon exemple de « l'illusion applicationniste », celle qui voudrait que l'exactitude et la cohérence scientifique soient pour les manuels une garantie d'efficacité didactique. C'est elle qui conduirait des spécialistes, peut-être imprudents, à se mettre eux-mêmes à faire des manuels.

Les approches didacticiennes

Les approches didacticiennes des manuels sont le fait d'acteurs en contact avec des enseignants de terrain pour mener des recherches, pour former les maîtres ou pour les évaluer. Ces didacticiens s'intéressent aux manuels dans la mesure où ils donnent, pensent-ils, une image du travail de la classe, dont ils constituent un support massivement utilisé. Ils questionnent donc les manuels sous des angles spécifiques : quels dispositifs d'enseignement permettent-ils de créer ? Conduisent-ils à l'acquisition de savoirs ? Quelle place font-ils aux maîtres et aux élèves ? La création des IUFM, l'introduction dans les concours de recrutement d'une « épreuve sur dossier » faisant fréquemment intervenir des analyses de manuels, ont évidemment favorisé ce type d'interrogations.

Ces analyses sont également sous-tendues par des théories scientifiques. Elles s'alimentent essentiellement aux avancées des sciences cognitives, en particulier des théories constructivistes, auxquelles elles empruntent des modèles pour l'acquisition du langage oral, de la lecture et de l'écriture. Elles valorisent les prescriptions officielles qui s'en inspirent, comme le « décloisonnement » des activités de français. Elles s'appuient aussi sur les théories de la réception et de l'interprétation des textes, sur les recherches concernant la sociologie de la lecture, à l'origine des exercices nouveaux comme la lecture méthodique ou analytique, la lecture de l'œuvre intégrale et la lecture cursive.

A la différence des autres approches, elles ne sont pas exclusivement critiques, mais proposent d'autres regards sur les manuels, qui débouchent sur d'autres façons de s'en servir, de les lire, parfois même de les écrire.

Les critiques didactiques

Elles s'appuient souvent sur les approches épistémologiques analysées plus haut, mais elles mettent l'accent sur leurs conséquences didactiques en terme de représentations et de formation des élèves.

Du point de vue des contenus

Dans le domaine de la langue, les manuels sont accusés de donner aux élèves des représentations fausses de sa diversité, de sa complexité, de la multiplicité de ses usages. Les pratiques langagières des élèves de milieux populaires ne sont pas prises en compte – elles sont même stigmatisées – pas plus que les variations géographiques ou historiques. La survalorisation de la norme paralyse l'expression écrite et orale, et décourage l'activité de réflexion sur les cas problématiques : c'est ce qui expliquerait la crise de l'enseignement de la grammaire, jugé particulièrement rébarbatif et improductif.

⁶ Respectivement pour la série *Grammaire, écrire – dire – lire*, Hatier et *Pratiques du français, grammaire et communication*, Magnard

Pour l'approche des textes telle que les anthologies la proposent, elle est aussi négative du point de vue des élèves. Outre la passivité qu'elle entretiendrait, elle a surtout le défaut de les éloigner du contact direct avec les œuvres et de ne pas encourager les lectures autonomes. En fait, le manuel fait écran : ou bien il gâche le plaisir de la découverte, ou bien il dispense l'élève de lire vraiment les œuvres, en lui tenant lieu de « vulgate » (Kuentz, 1972). De même qu'au CP Hélène Romian (1999) souhaite que les enfants ne rencontrent que des textes socialement et fonctionnellement authentiques, de même au collège et au lycée, beaucoup de didacticiens plaident pour un contact jugé « naturel » avec des textes « nus », « vierges », et pour la lecture d'œuvres intégrales, rendues accessibles par les éditions bon marché, et qui rendraient le manuel inutile. Les tentatives pour intégrer dans les manuels des écrits « authentiques » se sont révélés des leurres, dénoncés par Yves Reuter (1999), qui ont abouti à « l'effet inverse : "scolariser" ces textes et leurs modes de lecture ».

Un autre reproche récurrent est celui de proposer aux élèves un discours second préconstruit, qu'il suffirait de reproduire pour réussir les exercices scolaires. C'est déjà l'analyse de Pierre Kuentz (1972), qui démontre que les questions des manuels ou les sujets de dissertation proposés trouvent leurs réponses dans le manuel, et que ce fonctionnement autotélique masqué n'est perçu que par les « bons élèves », capables de reconstruire le discours à la demande. Analyse confirmée en 1998 par les travaux de Violaine Houdart-Mérot comparant copies d'élèves et pages du Lagarde et Michard, et décelant de bien troublantes similitudes...

Du point de vue des méthodes

Les méthodes à l'œuvre dans les manuels sont souvent jugées archaïques. La critique du manuel Bled (Berlion, 1982) repose, entre autre, sur une remise en cause de la dictée comme méthode d'apprentissage de l'orthographe. L'étude de Brigitte Lemaître (1995) conteste les méthodes d'enseignement de la ponctuation : elle constate que les manuels de CM1 postérieurs à 1985 sont même en recul par rapport aux précédents, qui déjà, par exemple, limitaient les activités de ponctuation au seul cadre de la phrase.

Les manuels de langue sont, dès les années 70, critiqués pour leur organisation systématique selon le schéma leçon/exercice⁷, interdisant à l'élève un véritable travail de recherche, une prise de conscience personnelle du fonctionnement de la langue. Ce type d'organisation a également l'inconvénient de transformer les exercices en travail de stricte application du cours. L'élève doit, dans les énoncés proposés, reconnaître les modèles fixés par avance et procéder à un travail tenant surtout de l'étiquetage⁸. Ce reproche trouve encore aujourd'hui son actualité. Ainsi Eric Barjolle (2001), à propos du traitement des modalités d'énonciation dans les manuels de 6^e s'attaque à l'incapacité des manuels à favoriser le travail « inductif », pourtant recommandé par les *Instructions Officielles*, à se contenter de questions trop liées à un savoir déjà-là chez l'élève au lieu d'inciter à la découverte ; il regrette l'absence d'un véritable « décloisonnement » entre les diverses activités proposées, alors même que les textes officiels l'exigent.

Cet archaïsme s'accompagne d'une mauvaise prise en compte des difficultés des élèves. Ce reproche s'adresse en particulier aux manuels de langue. Bernard Combettes (1995) donne l'exemple suivant : « le déterminant possessif et le déterminant démonstratif sont traités, dans bon nombre de manuels, dans des développements de même longueur et de même « complexité » alors que les problèmes qu'ils posent ne sont absolument pas du même ordre de difficulté ». On peut incriminer ici l'absence d'une véritable observation des difficultés rencontrées par les élèves, mais aussi la soumission à une conception dépassée de la

⁷ J. Authier, A. Meunier (1977)

⁸ C. Masseron (2001)

grammaire scolaire qui lui assignait la tâche (impossible) de rendre compte de l'intégralité du système de la langue. On devrait plutôt attendre de l'enseignement de la langue qu'il se préoccupe des besoins des élèves.

La même remarque concerne les anthologies, qui ne permettent pas la construction d'un savoir organisé. Louis Gemenne (1995) critique le fait que les savoirs d'histoire littéraire n'y soient jamais mis en question ni relativisés. La fréquentation de ces manuels ne conduit donc pas les élèves à acquérir des démarches d'apprentissage qui leur permettraient d'appréhender correctement « les métamorphoses passées de la littérature », ni le « présent polymorphe des pratiques culturelles ». Louis Gemenne propose un usage différent des manuels de textes, susceptible de changer le regard des élèves sur ce type d'ouvrages : confronter plusieurs pages de manuels différents, ou bien extraits et textes authentiques, ou encore faire écrire aux élèves des pages de manuel.

Les approches critiques des manuels sur le plan didactique ont parfois pris une forme systématique, elles ont même tourné au réquisitoire. Réquisitoires non dépourvus de paradoxes d'ailleurs : on a ainsi reproché aux manuels d'être à la fois trop encyclopédiques, trop complexes, tout en déplorant l'absence de telle notion, de tel auteur, ou la brièveté des explications fournies. Réquisitoires reposant également sur des analyses partielles : corpus restreints, études limitées à un aspect particulier des manuels observés, aspect jugé a priori révélateur d'une démarche. Enfin ces réquisitoires s'appuient trop souvent sur des présupposés ou des représentations discutables : les maîtres seraient soumis aux manuels et en feraient une imitation servile, les manuels constitueraient une image fidèle des pratiques scolaires, l'idéologie véhiculée par les manuels agirait de façon mécanique sur les élèves... En 1999, Yves Reuter constate que « les modalités effectives de lecture et d'écriture des manuels sont encore insuffisamment explorées », que « le manuel est un genre d'écrit, scolairement et socialement important », et donc que « les pratiques de production et de réception qui le constituent sont à prendre au sérieux ».

C'est cette position nouvelle qui peu à peu semble s'imposer dans les travaux des didacticiens du français.

D'autres regards

Le manuel de français comme genre discursif

Depuis longtemps, certains auteurs ont abordé la lecture des manuels comme celle d'un genre discursif obéissant à des règles propres. C'est déjà l'hypothèse de Guy Fressange (1970), qui s'efforce de cerner les traits communs à tous les manuels de français qu'il étudie ; leur unité résiderait dans ce qu'il nomme le « discours didactique » constitué par une imbrication de discours rapportés, d'assertions, de questions, de notes, etc. Pierre Kuentz (1972) montre l'extrême cohérence de tous les éléments de ce dispositif qui constituent, selon lui, de véritables réseaux de significations. De même, Alain Pagès (1993) regrette que le manuel scolaire soit trop peu souvent analysé pour ce qu'il est : « un système de signes possédant des lois d'écriture particulières ». Dominique Maingueneau (1979) considère lui aussi les manuels comme un discours unifié, tout en insistant sur le fait que, dans la réalité des pratiques sociales, ce discours entre en interaction et en concurrence avec d'autres discours, ce qui en relativise ou en infléchit fortement les effets.

Sous l'angle linguistique, on trouve une démarche comparable chez Michel Charolles (1987), qui considère les questions posées à la suite des textes comme des « séquences discursives », qu'il analyse en termes de cohésion textuelle. Ce genre d'approche conduit à considérer que la lecture du manuel ne va pas de soi, et qu'elle nécessite un apprentissage.

Ces constats débouchent sur des propositions d'activités didactiques permettant aux élèves de s'appropriier ces textes complexes, et aussi d'en relativiser la portée ou l'autorité, en les confrontant les uns aux autres. Dominique Bucheton (1994) propose de pratiquer de véritables travaux d'apprentissage de lecture des manuels scolaires avec les élèves ; sur le plan de l'histoire littéraire, Anne Armand (1993) recommande la « lecture méthodique », en classe, d'introductions de manuels, permettant à l'élève de réfléchir sur le statut de cet objet scolaire et sur l'usage qu'il est possible d'en faire ; et on a vu plus haut comment Louis Gemenne (1995) suggère d'entraîner les élèves eux-mêmes à composer des pages d'anthologie. L'élève doit ainsi apprendre à construire et à consolider peu à peu ses compétences de lecteur de manuels.

De telles représentations conduisent à s'éloigner des discours polémiques au profit de réflexions plus distanciées sur l'écriture et sur les modes de lecture des manuels. Certaines recherches se sont, par exemple, intéressées aux différents pôles de la communication qu'instaurent les manuels. Ainsi dans une étude publiée dans la revue *Enjeux*, Sylvie Plane (1999) analyse la place faite à l'élève dans les manuels de français, et l'image de « l'élève modèle » qui se dégage de cette observation. Si les commentaires sont globalement assez sévères, ils reposent sur des mesures minutieuses, par exemple du rapport entre les textes d'auteurs et les textes d'escorte ; l'auteur s'interroge aussi sur des questions apparemment naïves, mais qu'on ne s'était guère posées jusque-là. Par exemple : « les élèves lisent-ils les textes rédigés par les auteurs de manuels ? ». D'autres recherches, comme celles de Marie-Claire Durand-Daudet (2004), se consacrent à l'analyse des consignes, en combinant une approche thématique, linguistique et didactique, approches mises en relation avec les évolutions concomitantes dans les autres domaines. Elle en observe l'évolution sur une trentaine d'années, avec par exemple la prise en compte du constructivisme et du cognitivisme, et le remplacement progressif du couple leçon/application par un couple investigation/découverte, auquel succède le couple entraînement/application.

Dans une même perspective se situent les études et enquêtes portant sur la manière dont les manuels sont utilisés dans la réalité.

Les représentations et les utilisations effectives des manuels

En 1994, dans l'enquête INRP sur « La culture littéraire au lycée », Bernard Veck aborde sous deux angles non critiques la question des manuels. A travers un questionnaire, il cherche à cerner quel usage les professeurs disent faire du manuel, et quelle place ils lui assignent dans leur enseignement. Dans une autre partie, il étudie les justifications avancées par des auteurs de manuels sur l'étendue de leur corpus, leurs modes de structuration, les types de savoirs et d'activités proposées, et les finalités assignées à l'enseignement du français. D'autres enquêtes, parfois institutionnelles, s'attachent à étudier les représentations ou les attentes des maîtres à propos des manuels. C'est le cas par exemple de la recherche de *Savoir-livre* « Des manuels et des maîtres » réalisée en 1995-1998, dont Marie-Françoise Audouard et Michèle Métoudi présentent ainsi les objectifs : « relever sur quoi – sur quelles connaissances, sur quelles habitudes ou sur quelles croyances – s'enracinent une certaine défiance à l'égard des manuels ou certains freins à leur utilisation », objectif révélateur d'une conception plus complexe des rapports des maîtres au manuel, ni rejet radical, ni servilité.

Sylvie Plane (1999) présente dans *Manuels et enseignement du français*, une enquête menée auprès d'instituteurs et de professeurs de collège pour répondre à la question suivante : « les enseignants considèrent-ils le manuel comme un outil d'enseignement, servant de médiateur entre eux et les élèves, ou plutôt comme un outil d'apprentissage, servant de médiateur entre le savoir et les élèves ? ». Problématique didactique qui ne porte pas de jugement a priori, mais qui cherche à décrire et à comprendre un fonctionnement sur le terrain.

Le manuel apparaît alors comme un objet singulièrement complexe dans son usage. Dominique Bucheton (1994) à l'issue d'une enquête menée auprès des maîtres, des élèves et des familles constate qu'il existe plusieurs usages du manuel. Pour les enseignants, le manuel est surtout une aide pour l'élaboration des cours, un support d'activités individuelles ou collectives. Les élèves considèrent plutôt le manuel comme une banque d'exercices. Mais leurs parents attachent, quant à eux, une grande importance au contenu didactique, aux « leçons » : elles leur permettent de s'informer du contenu des programmes, des méthodes préconisées. Le manuel joue donc un rôle de communication auprès des familles en permettant de fixer des objets d'enseignement et de les rendre clairement discernables.

Le manuel ou la didactique en actes

Après la longue période de défiance à l'égard des manuels, certains didacticiens ont relevé, avec courage, un véritable défi : se lancer eux-mêmes, forts de leurs expériences et de leurs réflexions, dans l'élaboration de l'objet jadis honni. C'est par exemple le cas d'André Petitjean et de son équipe, avec la série *Maîtrise de l'écrit*⁹. Petitjean (1994) se livre même à une analyse de son projet, exposant comment il a tenté de marier rigueur théorique, analyse des difficultés rencontrées par un élève et exigences officielles. Roberte Tomassone (1998), linguiste, formatrice d'enseignants et auteur de manuels de grammaire souligne les difficultés qu'implique l'élaboration et la rédaction d'un manuel. Les auteurs de manuels, tout en étant réellement attachés à la cohérence théorique et didactique, interprètent des programmes eux-mêmes peu cohérents sur ces deux plans. C'est rappeler que l'écriture des manuels obéit à des injonctions et des nécessités diverses, parfois contradictoires. Comment le manuel pourrait-il donc constituer un lien non servile entre théories de références, programmes et réalités du terrain ? se demande Nicole Biagioli-Bilous (1999), en jugeant « le décalage qui existe entre leur offre et les programmes officiels inévitable et souhaitable ».

Une semblable interrogation invite également à observer de manière un peu décalée les liens revendiqués entre théorie et manuels. Dans la même contribution de 1999, N. Biagioli-Bilous remarque que « l'effet-retour des savoirs enseignés sur les savoirs savants est moins rare en français que dans les autres disciplines ».

Guy Belzanne (1997) propose un exemple de cette démarche en prenant pour objet d'examen la distinction entre les catégories de récit et de discours telle qu'elle figure dans les manuels de lycée. Il constate ainsi l'embarras des manuels par rapport à la transposition de la théorie de référence – les travaux de Benveniste – sur laquelle se fonde cette distinction. Mais cet embarras ne provient pas nécessairement du manque de scrupules ou de l'ignorance des auteurs de manuels. Il apparaît même que les tentatives manifestant le plus grand souci de rigueur et de clarté se révèlent insatisfaisantes en ce qu'elles excluent certaines situations fréquentes dans la réalité des textes. Cette difficulté conduit Guy Belzanne à s'interroger sur la nécessité de faire de la distinction récit/discours un objet d'enseignement. Il en déduit une remarque sur les fonctions du manuel, dont il conteste qu'il soit tenu de « s'engager dans les arcanes de réflexions et débats théoriques », ce qui ne se fait qu'au détriment de la clarté du manuel et aussi au détriment de la théorie maladroitement et prématurément vulgarisée. Le manuel n'est plus alors regardé comme un médiateur maladroit ou malintentionné, un milieu déformant par nature, mais comme le révélateur de difficultés ou d'interrogations d'ordre théorique ou didactique.

Longtemps objet de polémiques, de condamnations abruptes, tant sur le plan idéologique que sur le plan épistémologique, le manuel de français s'est peu à peu installé comme un objet

⁹ Editions Nathan

d'étude et d'analyse. Outil évidemment imparfait, il a pu constituer le révélateur et le point d'articulation des débats qui agitaient le monde de l'éducation opposant novateurs et traditionalistes, fervents de la Nouvelle critique et tenants du lansonisme, partisans des méthodes actives ou d'un enseignement plus magistral. Pourtant, comme nous l'avons remarqué, la visée polémique a nettement marqué le pas pour céder le terrain à des démarches plus analytiques et plus détachées. Le mot d'ordre « enseigner sans manuel » n'a plus de véritable actualité aujourd'hui.

Cela ne signifie pas pour autant que les manuels ne constituent plus un véritable enjeu sur le plan didactique. On s'en aperçoit quand survient une réforme des programmes. Les manuels sont alors scrutés, interrogés par les enseignants qui en attendent des informations et des propositions sur la mise en pratique des nouveaux textes officiels, voire sur les théories qui les sous-tendent. Le manuel devient, comme on l'a remarqué parfois, un véritable outil de formation. Mais les manuels sont également observés alors par les didacticiens qui s'interrogent sur la façon dont les intentions des concepteurs des programmes ont été traduites ou, éventuellement, trahies, sur la qualité de la transposition de tel ou tel modèle théorique, sur l'efficacité ou l'inefficacité supposée des exercices proposés. Le manuel est donc, qu'on le veuille ou non, un filtre, un intermédiaire, un carrefour, une interface, au travers desquels se trouvent posées certaines des questions majeures qui préoccupent les enseignants de français.

Bibliographie

- Albanese Jr, Ralph, *Molière à l'Ecole républicaine : de la critique universitaire aux manuels scolaires, 1870-1914*, Saratoga, CA: ANMA Libri, 1992.
- La Fontaine à l'Ecole républicaine. Du poète universel au classique scolaire, Charlottesville : Rookwood Press, 2003.
- Armand, Anne, *L'histoire littéraire, théories et pratiques*, collection « Didactiques », Paris : Bertrand-Lacoste / CRDP Midi-Pyrénées, 1993.
- Authier, Jacqueline & Meunier, André, « Exercices de grammaire et discours rapporté », *Langue française*, 1977, n° 33.
- Benoit, Jean-Pierre, Courtin, Francine, Delcambre, Isabelle & al., « Les manuels de langue du second cycle, analyses critiques », *Pratiques*, 1993, n° 77.
- Biagioli-Bilous, Nicole, « Manuels et nouveaux programmes de 6^e » in *Manuels et enseignement du français*, Actes du colloque IUFM de Caen, 24-26 octobre 1996, Saint-Lô, Caen : CRDP de Basse-Normandie, Documents. Actes et rapports pour l'éducation, 1999.
- Barjolle, Eric, « Une gêne pratique à l'égard des manuels, ou la phrase en mal de discours », *Le Français aujourd'hui*, 2001, n° 135.
- Barthes, Roland, « Réflexions sur un manuel » in Doubrovsky, Serge & Todorov, Tzvetan, *L'enseignement de la littérature, Colloque de Cerisy*, 1969, Paris : Plon, 1971.
- Belzane, Guy, « Récit et discours dans les manuels scolaires », *Le gré des langues*, 1997, n° 12.
- Berlion, Daniel, « Le "Phénomène Bled" », *Société Alfred Binet-Simon, Bulletin* (Lyon), 1984, n° 598, pp. 103-120.
- Bivort, Olivier, « Le Rimbaud des manuels scolaires », in Guyaux, André, *Rimbaud 1891- 1991, Actes du colloque de Marseille*, Paris : Champion, Genève : Slatkine, 1994.
- Bouillaguet, Annick, *L'analyse de contenu*, coll. « Que sais-je ? », Paris : Presses Universitaires de France, 1997.
- Bucheton, Dominique, - *Le retour des manuels : A la découverte des manuels scolaires en classe de français*, Buc : CRDP de Versailles, 1994.
- « Les manuels : un lien entre l'école, la famille, l'élève et les savoirs », *Manuels et enseignement du français*, Actes du colloque IUFM de Caen, 24-26 octobre 1996, Saint-Lô, Caen : CRDP de Basse-Normandie, Documents. Actes et rapports pour l'éducation, 1999.
- Bulletin d'Information sur les Manuels scolaires*, «Un bulletin d'information : pourquoi ? pour qui ? », éditorial n° 1, mai 1986, Société pour l'information sur les manuels scolaires et les moyens d'enseignement.
- Cahiers pédagogiques*, « Manuels : danger ! », 1975, n° 132.

- Cahiers pédagogiques*, « Apprendre sans manuel », 1978, n° 164.
- Campbell, D., « La Représentation de l'étranger dans les livres de lecture de sixième », *Le Français aujourd'hui*, 1974, n°25.
- Canvat, Karl, « Pour une autre utilisation des manuels d'histoire littéraire », *Enjeux*, 1986, n°9.
- Carpentier, Line & Boré, Catherine, « La littérature et les manuels », *Bulletin d'information sur les manuels scolaires*, n° 24, 1992.
- Charmeux, Evelyne, « Une notion qui reste floue, un objet qui reste ambigu », *Cahiers pédagogiques*, 1998, n° 369.
- Charolles, Michel, « Questions et questionnements dans deux manuels scolaires », *Cahiers du CRELEF*, 1987, n° 25.
- Chauveau, Gérard, « Etude d'un manuel de lecture au cours préparatoire ». Daniel et Valérie, Bulletin de l'ICEM, sans date.
- Chervel, André, *Histoire de la grammaire scolaire ... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Paris : Petite bibliothèque Payot, Editions Payot, 1981.
- Choppin, Alain, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris : Hachette, 1992.
- Combettes, Bernard, « Tendances actuelles dans l'enseignement du français langue maternelle » in *La linguistique appliquée aujourd'hui : problèmes et méthodes*, Association Française de Linguistique Appliquée (AFLA), Amsterdam : De Werelt, 1995.
- Corneille, Jean-Pierre, « Faut-il supprimer les anthologies ? », *Le Français aujourd'hui*, 1971, n° 12.
- CRELIF, ENS Saint-Cloud, Didactologie et idéologie. « L'image de l'Amérique dans quatre manuels français de lecture du cours moyen », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 60, 1985, pp. 101-110.
- Dandurand, Pierre, « Dynamique culturelle en milieu scolaire, une étude diachronique de manuels de l'école élémentaire française », *Revue française de sociologie*, n° 2, 1972.
- Daneshmand, Roya, L'évolution de la représentation des valeurs dans les manuels de lecture à l'école élémentaire, en France, de 1900 à nos jours. Thèse de Sciences de l'Éducation, dir. Isambert Jamati, Viviane, Paris 5, 1989.
- Deljurie, Jean-François, « René à travers les manuels ou le discours d'escorte », *Littérature*, 1972, n° 7.
- Delon, Michel, « La normalisation scolaire. Sade dans les manuels de français, 1960-1985 », in Berger, Günter & Lüsebrink, Hans-Jürgen, (dir). *Literarische Kanonbildung in der Romania*, Rheinfelden : Schäuble Verlag, 1987.
- Demougin, Françoise, *Voir ou lire, pour une éducation du regard*, Paris : L'Harmattan, 2003.
- Dudon-Corblin, Colette, « Grammaire scolaire et système institutionnel, histoire d'une construction conjointe », *Travaux et recherches en linguistique appliquée*, 1999, n° 2.
- Dufays, Jean-Louis, « Les manuels de littérature : un objet à définir, une problématique à cadrer », *Enjeux*, 1999, n° 45.
- Duquenne, Christine, « Du théâtre médiéval dans les anthologies scolaires : chronique d'une innocente et vénérable modélisation », *Enjeux*, 1999, n° 45, pp. 119-142.
- Durand-Daudet, Marie-Claire, - Lecture et compréhension des consignes d'exercices : problèmes linguistiques et psycholinguistiques, Thèse de Sciences du langage, Montpellier III, 2001.
- « La consigne d'exercice, un genre textuel propre à la langue de scolarisation », in Vargas, Claude (dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Actes du colloque international de Marseille, IUFM de Marseille, 4-6 juin 2003, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, coll. Langues et écritures, 2004.
- Elalouf, Marie-Laure, « La détermination dans les grammaires scolaires », *De la grammaire scientifique à la grammaire scolaire*, publication du groupe « Grammaire scientifique du français », Laboratoire de linguistique formelle, UFRL – Université Paris 7, diffusion Association Française de Linguistique Appliquée (AFLA), Amsterdam : De Werelt, 1988.
- Etude des manuels de français, 1e et 2e cycle*, CRDP de Poitiers coll. Outils pour la réussite, 1986.
- Fayolle, Roger, - « La poésie dans l'enseignement de la littérature : le cas Baudelaire », *Littérature*, 1972, n° 7.
- « *Les Confessions* dans les manuels scolaires de 1890 à nos jours », *Oeuvres et critiques*, revue internationale d'étude de la réception critique des oeuvres littéraires de langue française, 1978, tome 3, n° 1, pp. 63-86.
- « Victor Hugo dans les manuels scolaires », *Europe*, 1985, n° 671.

- Ferran, Pierre, « La présence de la science-fiction dans les manuels de littérature de la classe de quatrième », *Littérature à enseigner, Etudes de linguistique appliquée*, 1982, n° 45, pp. 23-33.
- Fressange, Guy, « Le discours didactique dans les manuels de morceaux choisis de français », *Langue française*, 1970, n° 5.
- Fraisse, Emmanuel, - *Les anthologies en France*, Paris : Presses Universitaires de France, 1997.
 – « Un siècle d'anthologies littéraires dans l'enseignement secondaire français (1900-1999) », *Enjeux*, 1999, n° 45, pp. 15-30.
- Gemenne, Louis, « Anthologies et savoirs scolaires. Le cas exemplaire de Chrétien de Troyes », *Spirale*, 1995, n° 16.
- Genevay, Eric & Authier-Revuz, Jacqueline, « Conception et réalisation de manuels dans le canton de Vaud, l'exemple du discours rapporté », *Les Carnets du CEDISCOR*, 1998, n° 5.
- Gérard, François-Marie & Roegiers, Xavier, « L'évaluation d'un manuel de littérature : la rigueur d'une démarche au service du plaisir de l'écriture », *Enjeux*, 1999, n° 45, pp. 105-118.
- Gillet R., « Vérité et idéologie dans les notices biographiques et critiques. L'exemple de La Fontaine », in *L'écriture du savoir : actes du colloque de Bagnoles-de-l'Orne, 7 avril 1990*. Le Mesnil-Brout : Association Diderot, l'encyclopédisme & autres, 1991.
- Ginsburger-Vogel, Yvette et al., « Des manuels pour apprendre », *Rencontres pédagogiques*, 1988, n°23.
- Grossmann, Francis, « La mise en texte de la théorie grammaticale dans les manuels de grammaire du primaire et du secondaire », *Repères*, 1997, n° 14.
- Guernier, Marie-Cécile, "Comprendre une page de manuel", *Lire en lycée professionnel*, n° 26, 1998.
- Halté, Jean-François & Petitjean, André, « Pour une théorie de l'idéologie d'un manuel scolaire, le *Lagarde et Michard* : le cas Diderot », *Pratiques*, 1974, n° 1-2.
- Houdart-Mérot, Violaine, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 1998.
- Huot, Hélène, - *Enseignement du français et linguistique*, Paris : Armand Colin, 1981.
 – Dans la jungle des manuels, Paris : Le Seuil, 1989.
 – « Grammaire scolaire et organisation institutionnelle », *Enjeux*, 1993, n° 28.
- Jey, Martine, *La littérature au lycée : invention d'une discipline, 1880-1935*, Centre d'études linguistiques des textes et des discours, Université de Metz , diffusion Klincksieck, 1988.
- Joncheray, Suzanne, « Le nouveau roman : fin d'un genre ou fin de l'histoire littéraire ? » in *L'histoire littéraire en question*, Nice : Association des publications de la Faculté de Nice, 1997.
- Kuentz, Pierre, « Le discours de l'école sur les textes », *Littérature*, 1972, n° 7.
- Langlade, Gérard, *Lire des textes littéraires ? Contribution à une didactique de la littérature*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 1995.
- Laparra, Marceline, « Les écrits non fictionnels dans les manuels de 6^{ème} », *Pratiques*, 1985, n° 48
- Leduc-Adine, Jean-Pierre, « Actif et passif dans les manuels », *Langue française*, 1977, n° 33.
- Lemaitre, Brigitte, « La ponctuation : un savoir enseignable ? enseigné ? », *Spirale*, 1995, n° 15.
- Mangueneau, Dominique, *Les livres d'école de la république (1870-1914). Discours et idéologie*, Paris : Le Sycomore, 1979.
- Maisonneuve, Luc, *Apprentissage de la lecture : méthodes et manuels. Les manuels d'apprentissage de la lecture*, Paris : L'Harmattan, 2002.
- Marchello-Nizia, Christiane, « La norme et les grammaires scolaires », *Langue française*, 1972, n°16.
- Mariet, François, « La formation d'une inculture : la vie économique et sociale selon les manuels de lecture de l'école élémentaire en France », *Etudes de linguistique appliquée*, 1982, n° 47.
- Martres-Sicard, Brigitte, « Les manuels d'enseignement du français dans les C.E.T. », *Cahiers pédagogiques*, 1975, n° 132.
- Masseron, Caroline, « Note critique sur les exercices de grammaire », *Pratiques*, 2001, n° 111-112.
- Meski, Manoubia, La présentation de la vie et de l'oeuvre de Flaubert dans les ouvrages scolaires depuis 1880 à nos jours, Thèse de Littérature et civilisation française, dir. Fayolle, Roger, Paris 3, 1984.
- Métoudi, Michèle & Duchaufour, Hervé, *Des manuels et des maîtres*, Les Cahiers de Savoir Livre, Editions Savoir Livre, diffusion Belin, 2001.
- Milo, Daniel, « Les classiques scolaires », *Les lieux de mémoire, II. La nation, t.3*, Paris : Gallimard, 1986.

- Mollier, Jean-Yves, « Le manuel scolaire et la bibliothèque du peuple », *Romantisme*, 1993, n° 80.
- Moreau, Jacqueline, « La famille, l'école et la vie dans une méthode d'enseignement du français », in Mariet, François, *L'enfant, la famille et l'école*, ESF, 1981.
- Nataf, Raphaël, Les manuels de littérature à l'usage du deuxième cycle secondaire, Thèse de Littérature française, dir. Fayolle, Roger, Paris 3, 1975.
- Navarro, Michèle & Tournier, Michèle, *Les professeurs et le manuel scolaire*, INRP, Rapports de recherches, 1985, n° 25.
- Nussbaum, Roger, « L'inversion du sujet : étude comparée de deux manuels scolaires », *De la grammaire scientifique à la grammaire scolaire – l'ordre des mots, Travaux et recherches en linguistique appliquée*, Amsterdam : De Werelt, 1995.
- Oriol-Boyer, Claudette, *Nouveau roman et discours critique*, Grenoble : Publications de l'université Stendhal, Ellug, 1990.
- Pagès, Alain, « Le problème de l'hétérogénéité dans l'écriture du manuel scolaire », in *L'hétérogénéité des apprenants, un défi pour la classe de français*, Actes du colloque international de didactique du français langue maternelle, Neuchâtel, Paris, Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1993.
- Petiot, Geneviève, « Registres de langue et manuels scolaires », *Langue française*, 1977, n° 33.
- Petitjean, André, « Maîtrise de l'écrit 6^{ème} », *Pratiques*, 1994, n° 82.
- Plane, Sylvie, « Images contrastées du manuel de français », *Cahiers pédagogiques*, 1998, n° 369.
- « Image et guidage de l'élève virtuel. L'activité de l'élève dans les manuels français de lycée », *Enjeux*, 1999, n° 45, pp. 31-62.
 - (coord.), *Manuels et enseignement du français*, Actes du colloque IUFM de Caen, 24-26 octobre 1996, Saint-Lô, Caen : CRDP de Basse-Normandie, Documents. Actes et rapports pour l'éducation, 1999.
 - « Le manuel, outil d'enseignement, outil d'apprentissage. Résultats d'une enquête », in *Manuels et enseignement du français*, Actes du colloque IUFM de Caen, 24-26 octobre 1996, Saint-Lô, Caen : CRDP de Basse-Normandie, Documents. Actes et rapports pour l'éducation, 1999.
- Puech, Christian, « Manuérialisation et disciplinarisation des savoirs de la langue : l'énonciation », *Les Carnets du CEDISCOR*, 1998, n° 5.
- Quérel, Patrice, - « Classique, Hachette ! ou de l'idéologie dans les manuels scolaires du primaire », *Pratiques*, 1976, n° 10.
- Au feu les manuels. L'Ideologie dans les Manuels de Lecture à l'Ecole Elémentaire, Les cahiers de l'éducation permanente, Paris : Edilig, 1982.
- Raillard, Georges, « Esquisse pour un portrait-robot de l'écrivain du XXe siècle d'après les manuels de littérature », *Littérature*, 1972, n° 7.
- Rastier, François, « Un concept dans le discours des études littéraires », *Littérature*, 1972, n° 7.
- Reuter, Yves, "Quelques questions à propos des manuels", in *Manuels et enseignement du français*, Actes du colloque IUFM de Caen, 24-26 octobre 1996, Saint-Lô, Caen : CRDP de Basse-Normandie, Documents. Actes et rapports pour l'éducation, 1999.
- Romian, Hélène, « Outils d'enseignement / apprentissage et styles didactiques. Enseigner la lecture au CP », in *Manuels et enseignement du français*, Actes du colloque IUFM de Caen, 24-26 octobre 1996, Saint-Lô, Caen : CRDP de Basse-Normandie, Documents. Actes et rapports pour l'éducation, 1999.
- Schmitt, Michel-P & Viala, Alain, « Les Textes dits d'"expression française" dans les manuels du secondaire en France : perplexité », *Bref*, 1980, nouvelle série, n°23
- Sitri, Frédérique & Reboul, Sandrine, « L'énonciation dans les manuels de grammaire du secondaire », *Les Carnets du CEDISCOR*, 1998, n° 5.
- Tcherkeslian-Carlotti, Anita, « Le discours : rapports de savoirs. Des théories linguistiques aux manuels scolaires de l'enseignement secondaire », in Vargas, Claude, *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques. Actes du colloque international de Marseille, 4-6 juin 2003*, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, collection Langues et écritures, 2004.
- Tomassone, Roberte, « La formation des enseignants de français, des programmes à la classe », *Les Carnets du CEDISCOR*, 1998, n° 5.
- Veck, Bernard (dir.), *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?*, Paris : INRP, collection Didactiques des disciplines, 1994.
- Verret, Pierre, « Les Livres de lecture, miroirs de leur époque », *Ecole ouverte sur le monde*, 1981, n°79.
- Zakhartchouk, Jean-Michel, "Du bon usage des manuels", *Cahiers pédagogiques*, 1998, n° 369.